

Rehfus, Wulff D.

## Das sogenannte "Deduktionsproblem" in der Lernzieltheorie

*Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 4, S. 615-627



Quellenangabe/ Reference:

Rehfus, Wulff D.: Das sogenannte "Deduktionsproblem" in der Lernzieltheorie - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 4, S. 615-627 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141133 - DOI: 10.25656/01:14113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141133>

<https://doi.org/10.25656/01:14113>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 4 – August 1980

## I. Essays: Das Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik

DIETRICH BENNER

Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns 485

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der bürgerlichen und der marxistischen Pädagogik 499

## II. Thema: Pädagogik in der Lehrerbildung

MANFRED BAYER

Das pädagogische Begleitstudium für Lehramtsstudenten. Mit einer Übersicht über rechtliche Neuregelungen zur Ersten Staatsprüfung für Gymnasial- und Sekundarstufe-II-Lehrer in den verschiedenen Bundesländern 511

HANS-KARL BECKMANN

Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 535

ULRICH STEINBRINK/  
MARIANNE KRISZIO

Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments 559

KLAUS STELTMANN

Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung 581

WALTER HOFFMANN

Disziplinprobleme im Unterricht und soziales Lernen. Projektbericht aus der zweiten Phase der Lehrerausbildung 587

## III. Diskussion

FRANZ WELLENDORF

Die Angst des Autors vor seiner Wissenschaft (Zu Horst Brück: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler) 597

EWALD TERHART

Neuer Optimismus in der empirischen Unterrichtsforschung? Zu dem Buch von N. L. Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? 609

WULFF D. REHFUS                      Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie 615

HERMANN GIESECKE                      Anmerkungen zur „Konfliktpädagogik“ 629

#### IV. Besprechungen

GERHARD ZECHA                      Jörg Ruhloff: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik 635

KLAUS BECK                      Lutz Rössner: Einführung in die analytisch-empirische Erziehungswissenschaft 639

WERNER SACHER                      Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke, Bände 22, 24 A, 24 B 642

Pädagogische Neuerscheinungen 647

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Manfred Bayer, Elsässer Straße 26, 4800 Bielefeld 1; Dr. Klaus Beck, Sophienstraße 10, 6800 Mannheim 1; Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann, Institut für Pädagogik der Universität, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge bei Münster; Prof. Dr. Hermann Giesecke, Kramberg 10, 3406 Bovenden 1-Lenglern; Stud.Dir. Dr. Walter Hoffmann, Höhenweg 12, 3508 Melsungen; Marianne Kriszio, Rauhehorst 93 d, 2900 Oldenburg; Dr. Wulff D. Rehfus, Meister-Gerhard-Straße 27, 5000 Köln 1; Dr. Werner Sacher, Kolumbusstraße 5, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, Goethestraße 75, 3500 Kassel; Ulrich Steinbrink, Rauhehorst 93 e, 2900 Oldenburg; Dr. Klaus Steltmann, Kastanienweg 15, 5300 Bonn 2; Dr. Ewald Terhart, Edith-Stein-Straße 1, 4400 Münster; Prof. Dr. Franz Wellendorf, Psychologisches Seminar der Universität Hannover, Im Moore 21, 3000 Hannover; Univ.-Doz. Dr. Gerhard Zecha, Institut für Wissenschaftstheorie, Mönchsberg 2, A-5020 Salzburg.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

## Das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Lernzieltheorie

Pädagogen sind es gewohnt, Methoden, Inhalte und Ziele von Erziehung zu rechtfertigen – auch wenn die Rechtfertigungsinstanzen sich ändern. In jüngerer Zeit versuchte man sich auf die Seite der als exakt geltenden Naturwissenschaften und der Mathematik zu schlagen, indem man die Legitimation auf strenge Logik zu gründen sich bemühte: Das, was der Schüler im Unterricht zu lernen hat, solle sich vor ‚höheren‘ Zielen (im logischen und moralischen Sinn) ausweisen; dieser Ausweis erfolge durch Ableitung. Damit war das Deduktionsproblem in der Pädagogik geschaffen – ein Problem, das sich letztlich daraus ergibt, daß Moral und Logik unzulässig vermischt werden. Was der Schüler im Unterricht lernen soll, wird mithin damit gerechtfertigt, daß es aus höheren Zielen deduziert wird. Damit ist klar, daß das oberste Ziel kraft dieses Verfahrens nicht zu legitimieren ist. Darauf hat vor allem HILBERT L. MEYER (1974a) aufmerksam gemacht, und er war es auch, der auf die Problematik des Deduktionsmodells hinwies. Trotz aller Skrupel, Zweifel und Einwände aber hält er an ihm fest, so daß HEINTEL (1978, S. 161) zu Recht bemerkt: „Wie man bei aller Selbstkritik und Vorsicht, wie MEYER, noch beim grundsätzlichen Festhalten von Deduktionsmodellen stehenbleibt, ist mir, auch wenn ‚hermeneutische Vermittlungen‘ (wie, weiß ich nicht) mit aufgenommen werden sollen, schleierhaft (Wissenschaftsgläubigkeit oder doch der geheime Wunsch, prognostisch Situationen vorweg bestimmen zu wollen?); so fällt meines Erachtens MEYER mit seinem, wie ich vermute, undurchführbaren oder in Verkürzungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses führenden Schlußvorschlag unter das Niveau seiner eigenen Kritik.“

### I

MEYER (1974a, S. 15) bestimmt das Deduktionsproblem zunächst als Versuch, „einen Ableitungszusammenhang zwischen gesellschaftlich vermittelten und zumeist höchst abstrakt formulierten Normen und unterrichtstheoretisch erfaßbaren Lernzielen herzustellen.“ Die „deduktive Didaktik“ stellt mithin „ein Gedankengebäude dar, das von obersten, vorpädagogischen Normen (über den Sinn menschlichen Lebens, über seine metaphysische oder seine gesellschaftlich-politische Bestimmung, usw.) ausgeht, diese Normen dann in allgemeine Lernziele, Qualifikationen und Aufgaben (über die moralische, intellektuelle Beschaffenheit eines erzogenen Menschen, usw.) zu übersetzen versucht, das daraus dann alle Inhalte des Unterrichts ableitet (also den Lehrplan konstituiert) und schließlich behauptet, die Mittel zur Realisierung der vorgegebenen Ziele (also konkrete unterrichtsmethodische und organisatorische Handlungsanweisungen) bestimmen zu können. Dadurch entsteht eine *in sich geschlossene Datenkette*, mit der ausgesagt wird, wie die Unterrichtspraxis aufgrund der vorgeordneten Normen sein solle“ (ebd., S. 35).

Beide Zitate verwenden einen noch ungeklärten Begriff von „Ableitung“. Diese Erklärung erfolgt dann im Kapitel „1.3 Deduktion als logisches Problem“ (ebd., S. 57–75). „Der Deduktionsbegriff wird im Rahmen der Möglichkeiten einer *logischen Analyse von Aussagezusammenhängen* interpretiert; anders formuliert: Es ist zu fragen, wie die Sinnhaftigkeit von Argumentationen in logischer Hinsicht überprüft werden kann. Eine solche Überprüfung kann auf der Grundlage einer Repräsentation der logischen Beziehungen zwischen einzelnen Aussagen in einer *formalen Notation* (d. h. in

einer Begriffsschrift im Sinne FREGES) durchgeführt werden“ (ebd., S. 57). Terminologisch ungenau erläutert MEYER Deduktion dann als „analytisches Urteil“. KANT (B 10f.) führt aus: „In allen Urteilen, worinnen das Verhältnis eines Subjekts zum Prädikat gedacht wird, (wenn ich nur die bejahenden erwäge, denn auf die verneinenden ist nachher die Anwendung leicht) ist dieses Verhältnis auf zweierlei Art möglich. Entweder das Prädikat B gehört zum Subjekt A als etwas, was in diesem Begriffe A (versteckterweise) enthalten ist; oder B liegt ganz außer dem Begriff A, ob es zwar mit demselben in Verknüpfung steht. Im ersten Fall nenne ich das Urteil analytisch, in dem andern synthetisch. Analytische Urteile (die bejahenden) sind also diejenigen, in welchen die Verknüpfung des Prädikats mit dem Subjekt durch Identität, diejenigen aber, in denen diese Verknüpfung ohne Identität gedacht wird, sollen synthetische Urteile heißen.“

Ich möchte auf die Problematik dieser Unterscheidung hier nicht eingehen. Entscheidend für die Kritik an MEYERS Position ist, daß das Problem der Deduktion nicht das der analytischen bzw. synthetischen Urteile ist. Es handelt sich hierbei auch nicht um das Problem der Tautologie. MEYER (1974 a, S. 58) beruft sich dabei zu Unrecht auf WITTGENSTEIN; darauf verwies auch bereits HILGENHEGER (1973, S. 39): WITTGENSTEIN diskutiert an der von MEYER zitierten Stelle (WITTGENSTEIN 1966, S. 55 bzw. § 4.46–4.4661) die Wahrheitsbedingungen und unterscheidet dabei zwei Extremfälle: die tautologischen und die kontradiktorischen, und behauptet, daß die Tautologie keine Wahrheitsbedingungen habe (weil sie „bedingungslos wahr“ sei); von Deduktion ist nicht die Rede. Und auch MEYERS Berufung auf ALBERT (ebd., S. 58), der vom „Ausmelken“ spricht, erfolgt zu Unrecht, weil dies eine Metaphorik ist, die weder für ein analytisches Urteil im Sinne KANTS steht noch für eine Tautologie. „Man kann gewissermaßen durch ein deduktives Verfahren aus einer Aussagenmenge nur die Information herausziehen, die in ihr schon enthalten ist. Ein solches Verfahren dient dazu, eine Aussage zu ‚melken‘, nicht dazu, neue Informationen zu erzeugen. Das bedeutet unter anderem, daß aus analytischen Aussagen keine gehaltvollen Aussagen deduzierbar sind. Wohl aber sind umgekehrt aus gehaltvollen Aussagen analytische Aussagen deduzierbar, denn sie sind deduzierbar aus beliebigen Aussagen“ (ALBERT 1968, S. 12).

Im Sinne einer methodologischen Anwendung könnte Deduktion gekennzeichnet werden als ein Schlußverfahren innerhalb eines geschlossenen Systems von Sätzen von einem als wahr vorausgesetzten Obersatz kraft hierarchisierender Subsumtion eines Untersatzes auf einen (im Obersatz analytisch – im Sinne der analytischen Philosophie, nicht im Sinne eines KANTischen Urteils – enthaltenen) Folgesatz. Das Problem der Deduktion ist damit das der Implikation, und zwar einer doppelten:

(1) Der Obersatz selbst ist eine Implikation im Sinne eines universellen Konditionalsatzes. Er ist eine Gesetzeshypothese der Form:  $\forall x (F(x) \supset G(x))$ . (Für alle  $x$  gilt: immer dann, wenn  $x$   $F$  zukommt, dann kommt  $x$  auch  $G$  zu.) Diese Notierung wird – im Anschluß an HEMPEL/OPPENHEIM (1948) – als D-N-Erklärung (= Deduktiv-Nomologische Erklärung) bezeichnet. Das Explanandum (der Satz, der das zu erklärende Ereignis beschreibt) wird auf die allgemeine Gesetzeshypothese zurückgeführt (die in den Antezedensbedingungen situiert wird). – Das Kriterium für die Richtigkeit der Implikation ist, daß keine Interpretation des Vordersatzes  $S_1$  wahr und  $S_2$  falsch machen darf.  $S_1$  impliziert  $S_2$  also genau dann, „wenn keine Interpretation das materiale Konditional mit  $S_1$  als Vorder- und  $S_2$  als Hinterglied falsch macht. Kurz gesagt, *Implikation ist Allgemeingültigkeit des Konditionals*“ (v. O. QUINE 1974, S. 63).

Dies implikative Moment der Deduktion im Obersatz wird von MEYER nicht berücksichtigt. Er diskutiert nur das Problem des Kettenschlusses.

(2) Kettenschlüsse sind Satzverknüpfungen der Form: (i) Annahme:  $(x) Fx$ ; (ii) Folgerung:  $Fy$ ; (iii) Folgerung:  $(\exists x) Fx$ . (ii) und (iii) sind Folgerungen aus dem je vorhergehenden Satz. Und Folgerung heißt hier: subsumierende Hierarchisierung. Damit muß (iii) aus (i) folgen: (iv)  $(x) Fx \supset (\exists x) Fx$ .

Die Verknüpfung erfolgt gemäß dem Schema: Wenn  $S_1$   $S_2$  impliziert und  $S_2$   $S_3$ , dann impliziert  $S_1$   $S_3$ . (i) – (iii) läßt sich als Konditional begreifen. Und wenn (i) (iii) impliziert, heißt das, „daß das Konditional mit (i) als Vorder- und (iii) als Hinterglied allgemeingültig ist“ (v. O. QUINE 1974, S. 203).

Für MEYER (1974 a, S. 74 f.) reduziert sich das Problem der Deduktion schließlich auf das der Erklärung: „Die enge Verknüpfung des logischen Deduktionsbegriffs mit dem der wissenschaftlichen Erklärung hat zur Folge, daß sich die mannigfachen Varianten des Erklärungsbegriffs in nahezu ebenso viele Aspekte des Deduktionsbegriffs übersetzen lassen.“ „Wissenschaftliche Erklärung“, dies bedeutet das „covering law“-Modell, d. h.: die Rückführung von Einzelereignissen auf allgemeine Gesetze; anders: das Einzelereignis als Element einer Klasse. HEMPEL (1977) unterscheidet nun zwei Modelle, die sich nur in ihrem Erklärungspotential, nicht in ihrer Methode unterscheiden. Die (oben schon erwähnte) D-N-Erklärung unterscheidet sich von der I-S-Erklärung (Induktiv-Statistischer Erklärung) nur darin, daß der generelle Satz (als Gesetzhypothese) im zweiten Fall nur wahrscheinlich ist. Beidesmal aber ist die Erklärung nichts anderes als die Rückführung eines singulären Satzes auf einen generellen; anders: das Erklärungsmodell, das HEMPEL vorgelegt hat, ist eine implizierende Subsumtion eines Einzelfalls unter ein Gesetz; d. h. der Einzelfall wird dadurch erklärt, daß gezeigt wird, daß jedes (a), das sich in einer Situation (F) befindet, sich gemäß dem Gesetz verhielte.

#### D-N-Erklärung

$\bigwedge x (F(x) \supset G(x))$   
 $F(a)$

$G(a)$

#### I-S-Erklärung

$p(G, F \wedge P) = r$

$F(a) \wedge P(a)$

===== sehr wahrscheinlich

$G(a)$

#### Legende:

F: Bedingungs- oder Antezedensereignis

G: Ergebnis- oder Sukzedensereignis

x: Gegenstands-, Ereignisvariable

a: Einzelgegenstand, Einzelereignis

p: Wahrscheinlichkeit

r: Grad der Wahrscheinlichkeit (max. = 1)

P: Zusatzbedingungsereignis

Die erste Zeile formuliert je ein Gesetz, dem dann ein Einzelfall subsumiert wird, der im ersten Fall notwendig, im zweiten Fall sehr wahrscheinlich so „reagiert“, wie das Gesetz (der Obersatz) es beschreibt. Das Schema ist:

Explanans log. Ableit.	{	(a) Gesetz: genereller Satz (universeller Konditionalsatz)
		(b) Antezedensbedingung: individueller Satz (Einzelergebnis)
		(c) Explanandum

Es erhellt, daß die Erklärung – obwohl sie auf die Dingebene zielt – als Metasprache die Objektsprache erklärt; traditionell: es ist die Differenz zwischen *ordo essendi* und *ordo cognoscendi*. Die Erklärung macht eine vorgenommene Subsumtion explizit. Offen hierbei bleibt, wie das Gesetz zu erweisen ist und ob (a) ein Fall von (x) ist. – Beide Probleme entziehen sich dem nomologischen Zugriff. Genau diese beiden Probleme jedoch müssen geklärt werden, sofern Deduktion – in ihrer MEYERSchen Übersetzung als Erklärung – als logisch notwendige erwiesen werden und damit Unterrichtsentscheidungen legitimieren soll. Und hier zeigt sich die entscheidende Crux: Für die Unterrichtspraxis kommt, wie in der experimentellen empirischen Forschung, nur die I-S-Erklärung in Frage. Diese aber kann keine Allgemeingültigkeit beanspruchen, denn der Obersatz ist eine Hypothese, die *induktiv* gewonnen ist. Induktion aber kann genau das nicht leisten, was MEYER der Deduktion in der Pädagogik aufbürden will: gesicherte Voraussagen machen. VON KUTSCHERA (1972, Bd. 1, S. 214) kommt zum Ergebnis: „Die ‚Konklusio‘ von [induktiven] ‚Schlüssen‘ . . ., d. h. die Aussagen über die bedingten Wahrscheinlichkeiten

von  $F(a_{n+1})$  bzw.  $p(F) = r \pm \epsilon$ , sagen aber nichts über künftige Ereignisse aus, sondern nur etwas über unsere gegenwärtigen Annahmen.“ Die I-S-Erklärung, so zeigt sich, ist ungeeignet, um Unterrichtsentscheidungen (d. h. Voraussagen) notwendig fällen zu können; sie ist zu fassen als *ex post actu et facto*.

Damit gelingt es MEYER (1974a, S. 148) nicht, seine – aufgrund der eigenen Diskussion – revidierte Definition des Deduktionsproblems als einholbare erscheinen zu lassen. „Deduktionshypothesen haben die Funktion, eine politisch kontrollierbare (d. h. auf die Berücksichtigung oder Vernachlässigung bestimmter gesellschaftlicher Interessen überprüfbare) und den Implikationszusammenhang berücksichtigende (d. h. die Abhängigkeit der Lernzielentscheidungen von einer Reihe weiterer Determinanten des Unterrichts einplanende) Datenkette herzustellen, von der mit einem angebbaren Grad der Verlässlichkeit behauptet werden kann, daß sie eine optimale Realisierung einer bestimmten Norm durch die Auswahl eines oder einer Reihe gewünschter Lernziele darstellt.“ Der „Grad der Verlässlichkeit“ ist gleich Null.

Die Kritik, die MEYER (ebd., S. 221) selbst am deduktiven Modell übt, erweist sich in diesem Zusammenhang als belanglos, weil sie an ihm festhält; deshalb erübrigt sich auch eine Kritik dieser Kritik. „Deduktionen in normativen Didaktiken sind *holistisch*, d. h. sie beziehen sich auf die Determination des gesamten Unterrichts mit allen Entscheidungsfeldern. Deduktionen sind inhaltlich bestimmt, nicht formal, d. h. sie beziehen sich auf das richtige und gute Leben, ohne eine Differenzierung in wertbehaftete Ziele und wertneutrale Mittel zu kennen. Deduktionen haben eine *präskriptive*, keine deskriptive Funktion; sie setzen deskriptives Wissen zwar voraus, problematisieren es aber nicht. Deduktionen beanspruchen objektive Geltung deshalb, weil die Normen, aus denen deduziert wird, nicht in ihrer gesellschaftlichen Vermittlung erkannt, auch nicht problematisiert, sondern aus theologisch-metaphysischen Systemen unvermittelt abgeleitet werden.“

## II

Nun kommt es nicht darauf an, MEYER einen falschen Deduktionsbegriff nachzuweisen. Entscheidend ist, daß er den Deduktionsbegriff in pädagogischer Absicht unproblematisiert benützt. Zur Ermittlung und Legitimation dessen, was im Unterricht zu geschehen habe, hantiert er mit einer Begrifflichkeit, die dem zu lösenden Problem nicht angemessen ist. Die dadurch entstandene Begriffsverwirrung hat einige pädagogische Diskussionen erzeugt; das Problem indessen wurde verdeckt.

Die lernzielorientierte Unterrichtstheorie fordert den Primat von Bereitschaften und Fähigkeiten (Dispositionen, Kompetenzen/Qualifikationen) gegenüber Inhalten. Dieser Primat wird pädagogisch begründet. Die Lernzieltheorie geht davon aus, daß es möglich sei, in Lernsituationen Fähigkeiten für Lebenssituationen zu erwerben (vgl. ROBINSOHN 1973, S. XVIff.). Ziel ist die „Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (ebd., S. 13). „Wir gehen also von der Annahme aus, daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden“ (ebd., S. 45). Damit hat sich funktionales Denken im Sinne des Nutzens, der praktischen Verwertbarkeit in der Unterrichtstheorie durchgesetzt. „Wie sollte ‚Emanzipation‘ aktuell werden und sich bewähren, wo also als Bildungsziel angesiedelt werden, wenn nicht in der Lebenssituation? Wie schlecht zudem steht dem Befürworter von Emanzipation (und hermeneutischer Methode!) der Vorwurf des *bloß* verbalen Bekenntnisses, wo es sich ausgesprochen um Diskussion, Reflexion und Identifikation von Kulturgehalten



u. ä. handelt. Ferner: Was sind ‚pädagogische Interessen‘ und ‚pädagogische Normen‘, die nicht gesellschaftsphilosophisch begründet und auf Persönlichkeitsbildung gerichtet sind?“ (ebd., S. XVII). Alles Lernen, das nicht „praxisrelevant“ oder gar „gesellschaftsrelevant“ ist, gerät in Verdacht.

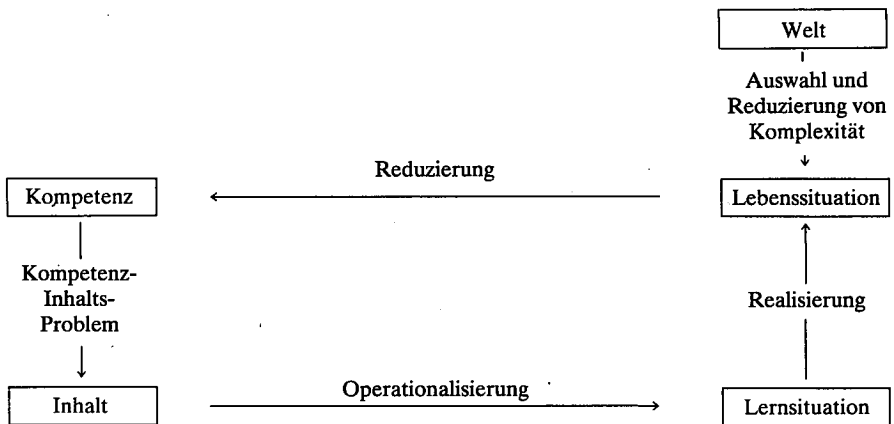
Die Lernzieltheorie setzt bei *Lebenssituationen* an. Und die Frage ist: Für welche Lebenssituation soll „ausgestattet“ werden? Dazu muß sie *bestimmt* werden. Dies aber heißt: *Auswahl* und *Reduzierung* ihrer Komplexität. Beides bedarf eines Kriteriums. Es ist das „Verhalten in der Welt“. Verhalten ist eine Fähigkeit (Kompetenz). Damit ist das Kriterium der Auswahl und Reduzierung, d. h. der Bestimmung von Welt, die *Kompetenz*, und das heißt: die Fähigkeit, die erworben werden soll, um Welt zu bewältigen. (Die Umkehrung, daß nicht aus Lebenssituationen Qualifikationen und Inhalte gewonnen werden sollen, sondern aus als relevant erachteten Inhalten Qualifikationen, ist im „Didaktischen Strukturgitter“ vollzogen worden [BLANKERTZ 1971, 1973].) Die Kompetenz hat Soll-Charakter, die Bestimmung der Welt Ist-Charakter. Daraus erhellt, daß die Bestimmung der „Lebenssituation“, die deskriptiv auftritt, vom Soll-Charakter der Kompetenz determiniert ist. Und dies Sollen ist unausweislich. Damit zeigt sich die Legitimierungsfunktion der Lernzieltheorie durch Praxisverweis als *Pseudos*. Die Lebenssituation ist eben nicht schon bestimmt und vorgegeben und ihre Beschreibung insofern wertneutral; sondern die Beschreibung von „Welt“, d. h. die Bestimmung der Lebenssituation, ist Auswahl und Reduzierung vor dem Horizont der Kompetenz. Die Beziehung von Kompetenz und Welt ist in diesem Sinne zirkulär. Die Kompetenz für „Welt“ soll in Lernsituationen über Inhalte erworben werden. Die *Lernziele* sind deshalb in der Tat „sprachlich artikulierte Vorstellungen über die durch Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden“ (MEYER 1974b, S. 21). Diese Verhaltensänderung soll jedoch kraft bestimmter Inhalte hervorgerufen werden. Hier setzt nun das sogenannte „Deduktionsproblem“ ein. Einige Lernzieltheoretiker haben den Fehler gemacht, die Inhalte als notwendig aus Kompetenzen deduzieren zu wollen, d. h. sie haben den pädagogischen Primat der Kompetenz vor dem Inhalt mit dem logischen verwechselt.

Die Bezeichnung „Deduktionsproblem“ ist irrig. Es geht bei dem damit gemeinten pädagogischen Problem nicht um die Ableitung von Folgesätzen aus Obersätzen, sondern um die Verknüpfung von Kompetenzen und Lerninhalten derart, daß im Lernen von bestimmten Inhalten bestimmte Kompetenzen erworben werden können. Dies Problem, wie es logisch ausweisbar ist, an welchen Inhalten vorausgesetzte Kompetenzen erlernt werden können, ist in der Tat ein entscheidendes pädagogisches Problem. Nur, deduktiv ist es nicht zu bewältigen; nicht, weil Deduktion nicht möglich wäre, sondern weil das sogenannte „Deduktionsproblem“ in der Pädagogik keines ist. Dies haben GATZEMEIER (1975) und HEINTEL (1978) gesehen.

„Wir sehen hier eine der wichtigsten politisch wirksamen Funktionen des Deduktionsmodells: Abgesehen von der Problematik des Zustandekommens der obersten allgemeinen Normen und Prinzipien und ihrer prälogierten Konsenshaftigkeit, verdeckt man die Entscheidungsbezogenheit aller abgeleiteten Normen, indem man logische Deduktion und Subsumtion vorspiegelt. Das Verdecken dieser jeweils vorausgesetzten Entscheidungen muß nun jenen Interessen besonders dienlich sein, die die Deduktionsgänge ohnehin entscheiden und ihre Partikularität hinter einem logisch verbindlich Allgemeinen verbergen wollen.“ Und in der Anmerkung auf derselben Seite heißt es: „Freilich muß gesagt werden, daß selbstverständlich in stringentem Sinn Deduktionen gar nicht durchgeführt werden“ (HEINTEL 1978, S. 157f.).

Beim sogenannten „Deduktionsproblem“ in der Pädagogik handelt es sich vielmehr um die Schwierigkeit, wie zu erweisen ist, welche Inhalte den Schüler in die Lage versetzen, vorausgesetzte Kompetenzen zu erwerben. Es ist das *Kompetenz-Inhalts-Problem*. Hier zeigt sich, daß das mit dem „Deduktionsproblem“ Gemeinte zu kurz greift. Das dritte, entscheidende Moment fehlt: die Methode. Die Vermittlung von Kompetenz und Inhalt bedarf der Methode, die beiden nicht äußerlich bleibt, sondern konstitutiv für beide ist. Methode muß differenziert werden in die fachwissenschaftliche Methode der Bezugsdisziplin, die fachspezifische Methode des Unterrichtsfachs (sofern eine solche erweislich ist), die Textanalysemethode (sofern mit Texten umgegangen wird) und die Lernorganisationismethode. Hieraus erhellt, daß die Lösung des Kompetenz-Inhalts-Problems nicht von der Allgemeindidaktik erwartet werden kann; sie bedarf vielmehr der Fachdidaktik.

Die *Lernsituation* ist der Ort, an dem mittels Inhalten die Kompetenz zur Bewältigung von Lebenssituationen gelernt werden soll. Durch Auswahl und Reduzierung der Lebenssituation und des ungelösten Kompetenz-Inhalts-Problems wegen ist die Lernsituation jedoch so verstellt, daß es kaum möglich sein wird, daß sie ihrer so gestellten Aufgabe gerecht werden kann. Und selbst wenn dies gelänge, so ist es doch noch ein weiter Weg vom *Demonstrieren* von Fähigkeiten in Lernsituationen zu ihrer *Realisierung* in Lebenssituationen. Insofern ist der Ansatz der lernzielorientierten Unterrichtstheorie, die Schüler zum „Verhalten in der Welt“ „ausstatten“ will, nicht haltbar. Deshalb ist Bescheidenheit angebracht. Zu hoffen ist, daß im Unterricht überhaupt gelernt werden kann. Und zwar die Fähigkeit, sich Welt *intellektuell* anzueignen.



### III

Dem Deduktionsmißverständnis aufgesessen ist jüngst auch ZECHA (1978 a und b) derart, daß er sogar behauptet, es gelöst zu haben. ZECHA (1978 a, S. 707) operiert mit Normen. Damit verschiebt er (was zulässig ist) das Deduktionsproblem von der ontischen auf die deontische Ebene. Nun wird nicht ganz deutlich, ob er mit ‚Norm‘ die Kompetenz oder das

Lernziel als Einheit von Inhalt und Kompetenz meint oder noch etwas anderes. Mir scheint, daß eine unausgewiesene Vermischung vorliegt: „Unter ‚Norm‘ verstehe ich den schriftsprachlichen Ausdruck einer Sollensforderung oder deren Inhalt (Bedeutung).“ – Hier bleibt fast alles unklar: In welchem Sinn ist hier „Ausdruck“ gemeint? Ist das „oder“ ausschließend oder einschließend? Wird zwischen sprachlich und „schriftsprachlich“ unterschieden, und wenn ja: weshalb, und vor allem: mit welcher Konsequenz? Ist „schriftsprachlicher Ausdruck einer Sollensforderung“ alternativ zu „Inhalt“ (der Sollensforderung)? Kann „Inhalt“ so schlicht mit „Bedeutung“ erläutert werden? Liegt hier nicht eine Konfundierung von Norm als Satz und Norm als Imperativ vor?

ZECHA (ebd., S. 707) „präzisiert“ dann: „Mit ‚pädagogische Normen‘ bezeichne ich Normen, die erzieherisch gemeinte Forderungen oder erzieherisch relevante Forderungen ausdrücken.“ ZECHAS eigenwilliger Gebrauch von „ausdrücken“ und „oder“ erschwert auch hier das Verständnis, besonders das zweite bereitet erhebliche Schwierigkeiten: Inwiefern sind denn „erzieherisch gemeinte Forderungen“ alternativ zu „erzieherisch relevanten Forderungen“? Damit bleibt unklar, ob die „pädagogische Norm“ nun „Kompetenz“ meint oder „Inhalt“ oder ganz etwas anderes. ZECHA fordert, daß die „pädagogischen Normen“ begründet werden müssen, d. h. „die zu begründende Norm  $N$  muß logisch aus den Prämissen  $P_1, P_2, \dots, P_n$  folgen“, wobei eine der Prämissen „ein universeller, gehaltvoller und hypothetischer Satz (in Gesetzesfunktion)“ sein muß (ebd., S. 707). Diese Formalbestimmung ist zweifelsohne korrekt. Ungeklärt bleibt aber nach wie vor, was denn mit Norm gemeint ist. Hier könnte „Inhalt“ gemeint sein. Dann ergäbe sich das Problem der Deduktion von Normen (im Sinne von Lerninhalten) aus Normen (im Sinne von gesamtgesellschaftlichen Wertvorstellungen); ZECHA führt dies nicht aus.

Wenn es statthaft ist, den Lerninhalt als Mittel zu bezeichnen, kraft dessen eine Kompetenz erworben werden soll, dann weist ZECHA die Diskussion des eigentlichen „Deduktionsproblems“ (nämlich des Kompetenz-Inhalts-Problems) ausdrücklich zurück. Ja, er wirft den Autoren, die das Problem erkannt haben, sogar vor, das Entscheidende übersehen zu haben. „Dieser Autor [ZEDLER, W. R.] übersieht [mit den genannten anderen Autoren – GATZEMEIER, BLANKERTZ, MEYER, ISENEGGER, HILGENHEGER, MANZ, W. R.], daß die Möglichkeit einer Ableitung von Zielen (aus anderen Zielen) eine notwendige (aber keine hinreichende!) Bedingung für deren Begründung ist. Daher kann man das ‚Deduktionsproblem‘ weder in ein ‚Legitimationsproblem‘ noch in ein ‚Ziel-Mittel-Problem‘ umformulieren“ (ZECHA 1978 b, S. 59 f.); und dies, obwohl ZECHA die MEYERSche Problemstellung richtig zitiert, nämlich: „das Deduktionsproblem als ‚die Herstellung eines Ableitungszusammenhangs in der Selektion von Lernzielen und Lerninhalten‘“ (ebd., S. 55), und ebenso die MEYERSche „Deduktionshypothese“, nämlich: „daß zwischen bestimmten Normen und bestimmten Lernzielen ein rationaler Zusammenhang besteht oder zumindest hergestellt werden kann“ (ebd., S. 55). ZECHA will seine Normen aus Prämissen ableiten, von denen mindestens eine eine Gesetzhypothese sein soll, mithin ein deskriptiver Ist-Satz. Damit handelt er sich das Problem des Ist-Soll-Hiatus ein: das Problem, wie aus beschreibenden Sätzen wertende bzw. vorschreibende Sätze deduziert werden können (auf diesen Hiatus werde ich weiter unten eingehen). Um so erstaunlicher ist, daß ZECHA in seinem nächsten Schritt jedoch nicht diskutiert, wie dieser Hiatus auflösbar ist, sondern sich – gemäß der Überschrift – mit dem Problem der Ableitung von Normen aus Normen beschäftigen will, dann aber merkwürdigerweise ausführt, daß es

sich beim Deduktionsproblem in der Pädagogik um die Frage handle, „wie man aus ‚allgemeinsten‘ oder ‚obersten‘ pädagogischen Normen (also Erziehungszielen, Bildungs-idealen usw.) ‚konkrete‘ Anweisungen für die erzieherische Praxis gewinnen könnte“ (ZECHA 1978 a, S. 708). Abgesehen davon, daß „Norm“ nun wieder einen anderen Sinn bekommt, diskutiert ZECHA in dem Kapitel, in dem er darlegen will, ob Normen aus Normen ableitbar sind, das Verhältnis von „allgemeinen“ Normen und „konkreten“ Praxisanweisungen. Dies aber hat weder etwas zu tun mit der Ableitung von Normen aus Normen noch mit der Ableitung von deskriptiven aus präskriptiven Sätzen. Anweisungen sind keine Normen, wenngleich sie auf Normen beruhen mögen und Aufforderungscharakter haben. Anweisungen sind Imperative.

Die Begriffsverwirrung ist total. Vermutlich meint ZECHA, daß er der Meinung ist, daß Imperative relativ zu einem System von Basisnormen entwickelt werden können:  $C_n \rightarrow !A_n$  bzw.  $C \rightarrow \Delta !A$ ;  $C \rightarrow \nabla !A$ ;  $C \rightarrow \Sigma !A$ . Wenn aber ZECHA meint, dies zu meinen, mißversteht er sich wieder, wenn er als die eigentliche Problemstellung dann formuliert: „Kann man aus ‚allgemeinen‘ oder ‚abstrakten‘ Zielen ‚konkrete‘ oder ‚spezielle‘ Ziele ableiten?“ (1978 b, S. 62). Anstatt zu erläutern, was er mit „Ziel“ meint, führt er aus, was er unter „abstrakt“ und „konkret“ versteht. Klar wird daraus nur, daß er mit „Ziel“ hier jedenfalls keine Norm meint. Und insofern führt er hier ein anderes Problem aus, als er oben ansprach. Das eigentliche „Deduktionsproblem“ in der Pädagogik ist in beiden Fällen nicht berührt.

Die Antwort auf die selbstgestellte Frage, wie konkrete Ziele aus abstrakten ableitbar wären, fällt schließlich tautologisch aus: Das konkrete Ziel folgt aus dem abstrakten, weil und sofern das abstrakte konkret ist. Als „abstrakt“ erscheint ihm folgendes Ziel: „Die jungen Menschen sollen befähigt werden, am Wirtschaftsleben Österreichs Anteil zu nehmen“ (1978 b, S. 66). „Dieses abstrakte Ziel“, meint ZECHA weiter, „muß nun so reformuliert werden, daß das Abstraktum deutlich wird, das mit der Phrase ‚befähigt sein, am Wirtschaftsleben Österreichs Anteil zu nehmen‘ bezeichnet wird“ (ebd., S. 66). Die Crux liegt im „deutlich werden.“ Dies soll kraft einer „Reformulierung“ möglich sein. Diese aber ist nichts weiter als die Substituierung des einen Satzes durch viele andere, deren Zusammenhang nicht ausgewiesen wird (und genau dies hat sich ZECHA selbst als Aufgabe gestellt). Deduktion wird plötzlich ersetzt durch „Reformulierung“. Der ganze szientistische Aufwand bricht zusammen, die schön formulierten Deduktionsregeln sind vergessen.

„Ein Satz  $S$  folgt logisch aus den Sätzen  $S_1, S_2 \dots, S_n$  genau dann, wenn es unmöglich ist, daß jeder Satz  $S_i$  ( $1 \leq i \leq n$ ) richtig und  $S$  unrichtig ist“ (1978 a, S. 708), und: „Ein Erziehungsziel  $E$  folgt aus einem Ziel  $Z \dots$  genau dann, wenn es unmöglich ist, daß das Ziel  $Z \dots$  gültig ist  $\dots$  und das Ziel  $E$  ungültig ist“ (1978 b, S. 64), und schließlich: „Mit ‚Deduktion‘ ist ein Schließen oder ein Schluß solcher Art gemeint, daß in einem gültigen Argument das gleichzeitige Behaupten der Prämissen ( $Z, Z_1, Z_2, Z_3$  usw.) und die Verneinung der Konklusion ( $E$ ) einen Widerspruch ergeben“ (ebd., S. 64).

Das „Deduzieren“ qua „Reformulieren“ sieht dann so aus:

„(a<sup>+</sup>) Es ist gesollt: Für alle  $x$  gilt: Wenn  $x$  ein junger Mensch ist, dann ist  $x$  fähig, am Wirtschaftsleben Österreichs Anteil zu nehmen. Nun setzen wir fest:  $x$  ist fähig, am Wirtschaftsleben Österreichs Anteil zu nehmen = df  $x$  verfügt über die Dispositionen  $d_1, d_2, d_3, d_4 \dots d_n$ .

## Legende:

d<sub>1</sub>: lesen können;d<sub>2</sub>: schreiben können;d<sub>3</sub>: die Grundrechenarten beherrschen;d<sub>4</sub>: die wichtigsten Grundbegriffe aus dem Wirtschaftsbereich wie folgt definieren können:

Währung = df ...

Kredit = df ...

Zinsen = df ...

usw.

:  
:  
:d<sub>n</sub>“ (ZECHA 1978 b, S. 66)

Mit eindrucksvoller Offenheit gibt ZECHA zu, daß er die „konkreten“ Ziele eben nicht aus dem „abstrakten“ *ableitet*, sondern *festsetzt* („Nun setzen wir fest“). Etwas später schreibt er (1978 b, S. 67): „Entscheidend ist hierbei, daß abstrakte Ziele so detailliert wie möglich *interpretiert* werden“ (Hervorhebung von W. R.); d. h. von Deduktion kann nicht die Rede sein. „Abstrakte“ Ziele sind nach ZECHA eben nur dann in Unterricht umsetzbar, wenn sie durch „konkrete“ ersetzt und damit eliminiert worden sind.

ZECHA scheint bemerkt zu haben, daß er bei seiner „Lösung“ des sogenannten „Deduktionsproblems“ in der Pädagogik am Problem vorbeidiskutiert, und zwar in doppelter Weise: Einmal mißversteht er das Kompetenz-Inhalts-Problem als echtes Deduktionsproblem, und dann weist er nicht einmal aus, wie eine Deduktion im pädagogischen Bereich möglich ist, sondern ersetzt „Deduktion“ durch „Reformulierung“. Vielleicht erschien ihm deshalb das „Brücken-Prinzip“ als *deus ex machina*. Es soll die Ableitung von Normen aus Aussagen gewährleisten. ZECHA diskutiert mithin hier nicht, wie im Beispiel oben, den Übergang von „abstrakten“ zu „konkreten“ Zielen.

„Es ist heute die Auffassung vieler Moralphilosophen und deontischer Logiker, daß aus rein deskriptiven Sätzen keine rein normativen Sätze folgen. Es spielen jedoch gerade in der empirischen Sozialwissenschaft die deskriptiven Sätze die entscheidende Rolle; und immer wieder findet man sich als Pädagoge mit der Frage konfrontiert, welche Beziehungen die Resultate empirischer Untersuchungen zu pädagogischen Normen haben können. Aber auch hier kann die Philosophie eine Antwort anbieten. Das logische Problem, das mit der eben gestellten Beziehungsfrage angeschnitten wurde, läßt sich durch sogenannte *Brückenprinzipien* lösen. Ein Brückenprinzip ist ein wertsystem-invarianter, meist konditionaler Mischsatz, mit dessen Hilfe es möglich ist, von Aussagen auf Normen zu schließen. Wie im einzelnen pädagogische Brückenprinzipien der Form ‚Wer die Eigenschaft X, Y anstreben will, der soll so oder so handeln‘ konstruiert werden, ist ein Problem, das zu lösen zu den vordringlichsten Aufgaben der Philosophie der Erziehung gehört ... Mit ihrer Hilfe [den Brücken-Prinzipien, W. R.] ist es möglich, in einem normativen Begründungszusammenhang deskriptive Prämissen zu verwenden (und somit das Sein-Sollen-Problem gewissermaßen zu umgehen)“ (ZECHA 1978 a, S. 709).

ZECHA behauptet, daß es mittels der „Brücken-Prinzipien“ möglich sei, den Ist-Soll-Hiatus zu lösen. Es bleibt aber bei dieser Behauptung, ohne daß gezeigt wird, wie sie einzulösen ist. Im obigen Beispiel, so erhellt, wird der Hiatus gerade umgangen, ohne damit ausgeschaltet zu sein. Somit löst ZECHA das von ihm selbst genannte Problem nicht. Es ist sicherlich auch nicht kraft der „Brücken-Prinzipien“ möglich. Diese sind nämlich der Verzicht auf Deduktion; sie sind dadurch gekennzeichnet, daß sie eine logisch nicht ausgewiesene und damit eben nicht notwendige Verknüpfung von Aussage und Norm ermöglichen sollen.

ALBERT (1968, S. 76) war deshalb auch sehr vorsichtig und bezeichnete die „Brücken-Prinzipien“ als Maximen, d. h. als *subjektive* Grundsätze des *Handelns*. „Sollen impliziert Können.“ Ohne diese Maxime ist nicht zu erkennen, wie man im Rahmen der MAX WEBERSchen Rationalitätskonzeption

überhaupt kognitive Kritik an Wertüberzeugungen bewerkstelligen könnte. Es handelt sich hier also gewissermaßen um ein *Brücken-Prinzip* – eine Maxime zur Überbrückung der Distanz zwischen Soll-Sätzen und Sachaussagen und damit auch zwischen Ethik und Wissenschaft –, dessen Funktion darin besteht, eine wissenschaftliche Kritik an normativen Aussagen zu ermöglichen.“ Als Maxime kann das „Brücken-Prinzip“ genau das nicht bieten, was ZECHA von ihm erwartet: Deduktionsrelevanz. Für ALBERT ist das „Brücken-Prinzip“ allenfalls *ex negativo* anwendbar, nicht als Mittel, um positiv Soll-Ist-Vermittlungen erstellen zu können; es ist kein Mittel zur Erschleichung von Deduktion. „Zwar ist, wie wir wissen, aus einer Sachaussage nicht ohne weiteres ein Werturteil deduzierbar, aber bestimmte Werturteile können sich durchaus *im Lichte einer revidierten sachlichen Überzeugung* als mit bestimmten Wertüberzeugungen, die wir bisher hatten, *unvereinbar erweisen*. Die kritische Verwendung der erwähnten Brücken-Prinzipien ist ein Mittel, solche Unvereinbarkeiten aufzudecken“ (ebd., S. 78). Brücken-Prinzipien sind damit letztlich nur praktisch-subjektiv und deshalb nicht deduktionsrelevant – wie immer man ihre Brauchbarkeit dann auch einschätzen mag.

Immerhin war ALBERT erheblich vorsichtiger als ZECHA. Zunächst formuliert er überhaupt nur zwei Brücken-Prinzipien: (1) Sollen impliziert Können (S. 76); (2) Kongruenz-Postulat (S. 77): Normen, welche die Geltung eines seinerseits nicht kritisch überprüfbaren Satzes implizieren, sind – als rational nicht begründbar – abzulehnen (vgl. dazu THIEL 1975, S. 92). Dann führt ALBERT auch keine Anwendung dieser Prinzipien vor.

ZECHA war, wenn auch aus anderen Gründen, auch zurückhaltend: Er formuliert kein einziges pädagogisches Brücken-Prinzip, geschweige denn, daß er deren Anwendung gezeigt hätte. Dennoch sind sie sein zentrales Argument. – Überraschend ist im übrigen, daß ZECHA beim Soll-Ist-Hiatus nur ALBERT bemüht und nicht die neuere Diskussion, die vor allem von SEARLE (1977) begonnen und im deutschsprachigen Bereich hauptsächlich von APEL (1976, S. 53 ff.) weitergeführt wurde.

#### IV

Von HUME, URMSON, WEBER, POPPER bis zu APEL und HABERMAS wurde behauptet, daß aus deskriptiven Sätzen keine präskriptiven ableitbar (im Sinne der Deduktion) seien – SEARLE (1977) widersprach. Zunächst diskutiert er das Verhältnis von deskriptiven Aussagen und Wertaussagen (Bewertungen) (ebd., S. 200 ff.). Soll ein Schluß als ‚gültig‘ behauptet werden, so erkennt SEARLE zu Recht, fallen Definition und Kriterium zusammen, d. h. in die Beurteilung eines Schlusses als ‚gültig‘ fließen Werturteile ein. Indessen differenziert SEARLE nicht zwischen dem logisch-formalen und pragmatisch-inhaltlichen Moment von Wahrheit bzw. Richtigkeit. Dann würde sich zeigen, daß Ist-Sätze normativ *vorgesteuert* sind<sup>1</sup>. Dies besagt aber nicht, daß aus Ist-Sätzen Soll-Sätze *deduziert* werden könnten. Deduktion ist die formal-logische Ebene; das Verhältnis von Ist- und Soll-Sätzen aber ist nur *pragmatisch* bestimmbar (wobei jedoch das Fundament jeder formalen Logik letztlich auch die Pragmatik ist). „Die Aussage, ‚Alles, was A, B und C ist, ist Extra Feine Sorte‘“, kann in der Tat „wegen des Unterschieds zwischen Beschreiben und Bewerten nicht analytisch sein“ (SEARLE 1977, S. 205). Wenn sie aber nicht analytisch ist, dann ist sie eben *keine* Deduktion. Wenn im Beispiel Beschreibung und Bewertung durcheinandergeraten, liegt das daran, daß nicht erkannt wird, daß *beides* Beschreibungen sind. SEARLE spricht zu Recht von *Wertaussagen*, und er erkennt, daß es sich hierbei um schlichte *Definition* handelt. Normative Sätze sind keine Postulate. Normen sind deskriptiv und insofern indikativisch. Gleichwohl haben sie illokutionären Charakter. Dieser tritt allerdings nur *gesondert* als explizites Postulat auf. Etwa:

1 Vgl. zu diesem Problem REHFUS 1980, S. 135 ff. und S. 144 ff.

- (1) Die Gesellschaftsverhältnisse im Staat X sind schlecht (= normativ beschreibender Satz).
- (2) Die Gesellschaftsverhältnisse im Staat X sollen (müssen) verbessert werden  
(= postulierender Soll-Satz).
- (2) kann nicht aus (1) deduziert werden. Eine Deduktion erfordert etwa folgenden postulierenden Soll-Obersatz: (O) Schlechte Gesellschaftsverhältnisse in Staaten sollen verbessert werden.  
Nur wenn dieser Obersatz vorausgesetzt wird, kann (2) aus (1) illokutionär „gefolgert“ werden, obwohl nur (1) *geäußert* wird.

Ein Hiatus zwischen deskriptivem und postulierendem Satz kann im von SEARLE diskutierten Fall gar nicht auftreten; es gibt keinen postulierenden. – Schwieriger ist die Argumentation bei SEARLES Ableitungsversuch eines Sollens aus einem Sein:

- „1. Jones hat geäußert, ‚Hiermit verspreche ich, dir, Smith, fünf Dollar zu zahlen‘.
2. Jones hat versprochen, Smith fünf Dollar zu zahlen.
3. Jones hat sich der Verpflichtung unterworfen (sie übernommen), Smith fünf Dollar zu zahlen.
4. Jones ist verpflichtet, Smith fünf Dollar zu zahlen.
5. Jones muß Smith fünf Dollar zahlen.“ (SEARLE 1977, S. 264)

Satz (1) ist insgesamt die Beschreibung einer Sprechhandlung. Jedoch eine Beschreibung mit einem beschreibenden und einem performativen Teil, der eine Forderung als akzeptierte einschließt. Die Sätze (2)–(5) entwickeln dann jedoch nur den performativen Teil. Insofern erweist SEARLE hier nur die Ableitbarkeit von Performativen aus Performativen. Dies wird auch erkannt: „Mit der Angabe der in Anführungszeichen stehenden Ausdrücke in 1 . . . haben wir also bereits die Institution des Versprechens gesetzt“ (ebd., S. 271). In der Tat, im „Ich verspreche“ scheint impliziert, d. i. analytisch wahr, daß Ich ein Sollen akzeptiert. Insofern steckt in SEARLES Beispiel in Satz (1) schon der Satz (5). Von der Ableitung eines Sollens aus einem Sein kann keine Rede sein. Dies sieht auch APEL (1976, S. 69 ff.). Aber SEARLE argumentiert raffinierter. Er fragt, was das Kriterium für „analytisch“ sei.

Für sein Beispiel nimmt er in Anspruch, daß die empirische Feststellung des Versprechens dieses als institutionelle Tatsache feststellt, welche immer mit konstitutiven Regeln verbunden ist. „Daß man bestimmte Verpflichtungen und Rechte hat, ist keine natürliche, sondern eine institutionell bedingte Tatsache. Eine Form derartiger institutionell bedingter Verpflichtungen, nämlich das Versprechen, ist bei meiner oben dargestellten Ableitung eines Sollens aus einem Sein vorausgesetzt“ (ebd., S. 275). Das Kriterium, ob ein Folgesatz (als Sprechhandlung) analytisch ist oder nicht, ist durch die Institution gegeben, d. h., Sätze sind nur pragmatisch begreifbar, innerhalb situativer Kontexte. Deshalb diskutiert SEARLE sein Beispiel zu Recht als *Sprechakt* und nicht als stilisiertes Satzsystem im Null-Kontext eines Textes. Und er hat erkannt, daß es keine schlichten Ist-Sätze gibt. Sein Versäumnis ist nur, auch hier nicht zwischen dem logischen und pragmatischen Moment der Wahrheit bzw. Richtigkeit zu unterscheiden (ohne daß beide in einfacher Setzung auseinanderdividiert werden könnten). Das pragmatische Moment gibt dem formal-logischen den Horizont vor. Insofern präformiert ein Soll-Satz jeden Ist-Satz. Indessen, Präformation ist keine formal-logische Deduktion. Die Verquickung von Soll- und Ist-Sätzen ist eben keine formal-logische, sondern eine pragmatische, d. h. SEARLE hat nicht erwiesen, daß aus Ist-Sätzen Soll-Sätze deduziert werden können, sondern daß Ist-Sätze von Soll-Sätzen vorgesteuert sind.

Was folgt daraus für die Lernzieltheorie? Im Abschnitt II versuchte ich zu zeigen, daß das Verhältnis von „Lebenssituation“ und „Kompetenz“, entgegen der Unterstellung, sich

so darstellt, daß die „Kompetenz“ die „Lebenssituation“ dominiert und nicht umgekehrt. Dies entspricht dem SEARLESchen Ergebnis, daß Ist-Sätze von Soll-Sätzen prädeterniert sind. Das fälschlich als „Deduktionsproblem“ bezeichnete Verhältnis von „Kompetenz“ und „Inhalt“ hat mit Deduktion überhaupt nichts zu tun: Weder handelt es sich um einen Ist-Soll-Hiatus noch um einen Soll-Ist-Hiatus; es handelt sich weder um das Problem der Ableitung von Normen aus Normen noch von deskriptiven Sätzen aus deskriptiven. Das Kompetenz-Inhalts-Problem ist logisch nicht lösbar. Gleichwohl wird es in der Praxis ständig „gelöst“. Entweder im Sinne der Auf-Lösung dergestalt, daß Unterrichtsinhalte nicht auf mögliche Kompetenzen hin überprüft werden, oder im Sinne des Pragmatismus, daß die „Erfahrung“ des Lehrers an die Stelle der „Deduktion“ tritt. Nun spricht viel gegen solch Handgestricktes; vom wissenschaftlichen Standpunkt aus alles. Vielleicht aber hat Unterricht mit Wissenschaft gar nicht so viel zu tun?

Diesem Umstand trägt die „praktische Implikation“ von GATZEMEIER (1975) Rechnung. Mit ihrer Hilfe will er das „Deduktionsproblem“ auflösen, jedoch mit der Tendenz, auch hier wieder zu verwissenschaftlichen. Korrekt formuliert er das Problem als das des „Ziel-Mittel-Zusammenhangs“ (ebd., S. 50) und differenziert die „verfügbaren“ und „geeigneten“ Mittel dann in „hinreichende“, „notwendige“, „ausschließliche“ und solche, die „Nebeneffekte“ zeitigen (ebd., S. 51).

Entscheidend sei nun, daß „alle angestrebten Ziele miteinander ‚verträglich‘ sind. Ich nenne Ziele ( $Z_1, Z_2$ ) genau dann *unverträglich*, wenn die zu den jeweiligen Zielen gehörenden Aufforderungssätze im Sukzedens einander ausschließende Situationsbeschreibungen enthalten. Die Überprüfung der Verträglichkeit von Lernzielen (z. B. ‚Mündigkeit‘, ‚Gehorsam‘) umfaßt demnach folgende Schritte: (1) die *Wortelerläuterung*: „P ist mündig“ heiße, „P handelt stets nach der Maxime ‚bestimme dein Handeln selbst aufgrund eigener Rechtfertigung‘!“; „P ist gehorsam“ heiße, „P handelt nach der Maxime ‚folge in deinem Handeln ohne eigene Prüfung den Anweisungen anderer‘!“; (2) die *Umformulierung der Lernziele in Aufforderungssätze*: „Stelle eine Situation her, für die die Situationsbeschreibung gilt: a) P handelt gemäß den ungeprüften Anweisungen anderer!“; (3) die *Kontrolle*, ob die *Situationsbeschreibungen einander ausschließen*: in diesem Fall schließen sie sich aus, da a) und b) nicht zugleich wahr sein können; (4) die *Feststellung der Verträglichkeit der Lernziele*: sie ergibt sich aus dem Ergebnis der unter (3) geforderten Kontrolle“ (GATZEMEIER 1975, S. 51).

Die *praktische Implikation* ist eben, wie GATZEMEIER ausdrücklich formuliert, keine logische (ebd., S. 52). Damit aber entzieht sie sich der formal-logischen Kontrolle und damit der „exakten“ Wissenschaft. Die Ziel-Mittel-Relation ist zu ihrer Auflösung verwiesen auf nicht-wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung, die als solche eben keinen Erfolg verbürgen kann. Unterricht ist in diesem Sinne risikoreich und genau deshalb auch interessant.

## Literatur

- ALBERT, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen 1968.  
 APEL, K.-O.: Sprechakttheorie und transzendente Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen.  
 In: K.-O. APEL (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt 1976, S. 10–173.  
 BLANKERTZ, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971.  
 BLANKERTZ, H.: Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 1973.



- GATZEMEIER, M.: Wissenschaftstheoretische Grundprobleme der Lernzieltheorie. Rechtfertigung – Deduktion – Kompatibilität. In: R. KÜNZLI (Hrsg.): Curriculumentwicklung, Begründung und Legitimation. München 1975, S. 41–56.
- HEINTEL, P.: Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. (Klagenfurter Universitätsreden 7/8.) Klagenfurt 1978.
- HEMPEL, C. G.: Aspekte wissenschaftlicher Erklärung. Berlin/New York 1977.
- HEMPEL, C. G./OPPENHEIM, P.: Studies in the logic of explanation. In: Philosophy of Science 15 (1948), S. 135–175.
- HILGENHEGER, N.: Das Deduktionsproblem in der Curriculumtheorie. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 36–45.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von R. SCHMIDT. Hamburg 1956.
- V. KUTSCHERA, F.: Wissenschaftstheorie. 2 Bde. München 1972.
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München <sup>2</sup>1974. (a)
- MEYER, H. L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt 1974. (b)
- V. O. QUINE, W.: Grundzüge der Logik. Frankfurt 1974.
- REHFUS, W. D.: Didaktik der Philosophie. Grundlage und Praxis. Düsseldorf 1980.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Darmstadt 1973.
- SEARLE, J. R.: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt 1977.
- THIEL, CH.: Rationales Argumentieren. In: J. MITTELSTRASS (Hrsg.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt 1975, S. 88–106.
- WITTGENSTEIN, L.: Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt 1966.
- ZECHA, G.: Zur philosophischen Begründung pädagogischer Normen. In: Sektionsvorträge des 16. Weltkongresses für Philosophie 1978. Düsseldorf 1978, S. 707–710. (a)
- ZECHA, G.: Irr- und Umwege der neueren Didaktik: Die Lösung des ‚ungelösten Deduktionsproblems in der Curriculumforschung‘. In: M. MACHOLD/P. POSCH/J. THONHAUSER (Hrsg.): Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung. Wien 1978, S. 55–69. (b)